DOCUMENT RESUME

ED 425 086 SO 029 008

AUTHOR Hutin, Raymond
TITLE Quel avenir et quel impact pour la r echerche en Education? (What is the Future and the Impact for Research in Education?).
INSTITUTION Institut Romand de Recherches et de Documentation Pedagogiques, Neuchatel (Switzerland).
PUB DATE 1996-05-00
NOTE 25p.
AVAILABLE FROM Institut de Recherche et de documentation pedagogiques (IRDP), Case postale 54, CH - 2007 Neuchatel 7 Switzerland; telephone: 32-889-86-18.
PUB TYPE Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE French
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Action Research; *Educational Research; Foreign Countries; Futures (Of Society); Higher Education; Psychology; *Role of Education; Sociology
IDENTIFIERS *Switzerland

ABSTRACT

This publication looks at the evolution of educational research as the end of the 20th century nears. Focusing on research carried out in Switzerland, the paper questions the significance of the research, its methods, and the impact it has had on Swiss education. For 50 years educational research has taken many forms from experimental pedagogy to sociology of education, passing through institutional pedagogy or action research. The paper questions the impact of educational research and asks why educational systems, contrary to all domains of economic and social life, are so reticent to take into consideration products of a scientific approach to educational phenomena. The future of educational research will probably enter into a better understanding of complexity of these phenomena into the elaboration of coherent and structured research programmers and into the survey of changing paradigms induced by new technologies of communication. (Author/RH)

**********
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
**********

INSTITUT ROMAND DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES
COMMISSION DE COORDINATION DES CENTRES DE RECHERCHE

ED 425 086

# QUEL AVENIR ET QUEL IMPACT POUR LA RECHERCHE EN EDUCATION ?

Raymond Hutin

SO 029 008

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

I. Deschenaux

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

RECHERCHES
96.101 - Mai 1996
Cahier du GCR no 31



BEST COPY AVAILABLE

INSTITUT ROMAND DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES
COMMISSION DE COORDINATION DES CENTRES DE RECHERCHE

# QUEL AVENIR ET QUEL IMPACT POUR LA RECHERCHE EN EDUCATION ?

Raymond Hutin

HUTIN, Raymond. - Quel avenir et quel impact pour la recherche en éducation? / Raymond Hutin. - Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP) et Commission de Coordination des Centres de Recherche (CCCR), 1996. - 13 p. ; 30 cm. - (Recherches ; 96.101) (Cahier du GCR ; 31)
Fr. 4.-

Recherche en éducation
Chercheur
Influence
Système d'enseignement
Futurologie
Marché du travail
Sociologie
Rôle
Pédagogie expérimentale
Recherche-action
Psychologie

*Les cahiers du GCR/SSRE présentent d'une part les contributions exposées lors des rencontres plénières du Groupe des Chercheurs Romands, d'autre part des réflexions, des articles et des comptes rendus de recherche rédigés par des chercheurs en sciences de l'éducation, extérieurs à l'IRDP.*

*Les réflexions développées dans les rapports par des personnes extérieures à l'IRDP n'engagent que la responsablité de leur(s) auteur(s) et non celle de l'IRDP.*

*La reproduction totale ou partielle, des publications de l'IRDP est en principe autorisée à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.*

*QUEL AVENIR ET QUEL IMPACT POUR LA RECHERCHE EN EDUCATION ?*

*Raymond Hutin*

*Résumé*

*Dans la formidable évolution qui, dans toutes sortes de domaines, marque cette fin de siècle, la recherche en éducation, et notamment celle qui s'inscrit dans les institutions scolaires de nos cantons, est conduite à s'interroger sur sa signification, ses méthodes, son impact sur le système éducatif.*

*Depuis un demi-siècle, cette recherche a pris des formes multiples, de la pédagogie expérimentale à la sociologie de l'éducation, en passant notamment par la pédagogie institutionnelle ou la recherche-action.*

*On peut s'interroger sur l'impact de cette discipline et se demander pourquoi les systèmes éducatifs, contrairement à tous les domaines de la vie économique et sociale, sont si réticents à prendre en compte les produits d'une approche scientifique des phénomènes éducatifs.*

*L'avenir de la recherche en éducation s'inscrit probablement dans une meilleure prise en compte de la complexité des phénomènes, dans l'élaboration de programmes de recherches cohérents, structurés, ainsi que dans l'étude des changements de paradigmes induits par les nouvelles technologies de la communication.*

*Zusammenfassung*

*In der fabelhaften Entwicklung, die auf allen möglichen Gebieten dieses Jahrhundertende prägt, ist es die Bildungsforschung und besonders jene, die in die schulischen Institutionen unser Kantone einbezogen ist, die sich befragen muss über ihre Bedeutung, ihre Methoden und ihre Wirkung auf das Bildungswesen.*

*Im vergangenen halben Jahrhundert erschien diese Forschung in verschiedener Gestalt: von der Experimentellen Pädagogik zur Bildungssoziologie, und auf ihrem Weg die institutionnelle Pädagogik oder die handelnde Forschung.*

*Man kann sich Fragen stellen über die Wirkung dieser Disziplin und sich fragen, warum die Bildungssysteme im Gegensatz zu allen Bereichen des ökonomischen und sozialen Lebens, so zurückhaltend sind, die Produkte der wissenschaftlichen Annäherung der Bildungsphänomene in Betracht zu ziehen.*

*Die Zukunft der Bildungsforschung wird wahrscheinlich einbeschrieben in eine bessere Berücksichtigung der Komplexität der Phänomene, in die Ausarbeitung von kohärenten, strukturierten Forschungprogrammen, sowie durch Studien der Paradigmenwechsel, welche durch die neuen Kommunikationstechnologien ausgelöst wurden.*

*Riassunto*

*Nella straordinaria evoluzione che segna, in tutti i campi, questa fine di secolo, la ricerca nel campo educativo - e soprattutto quella che s'inserisce nelle istituzioni scolastiche dei nostri cantoni - è portata a interrogarsi sul suo significato, i suoi metodi, il suo impatto sul sistema educativo.*

*Da oltre mezzo secolo tale ricerca ha assunto forme molteplici, dalla pedagogia sperimentale alla sociologia dell'educazione, passando soprattutto attraverso la pedagogia istituzionale e la ricerca attiva.*

*Ci si può interrogare sull'impatto di tale disciplina e chiedere per quale ragione i sistemi educativi, contrariamente a tutti gli altri campi della vita economica e sociale, siano così reticenti a tener conto dei risultati di un approccio scientifico dei fenomeni educativi.*

*L'avvenire della ricerca in campo educativo s'iscrive senz'altro in una migliore comprensione della complessità dei fenomeni, nell'elaborazione di programmi di ricerca coerenti, strutturati, oltre che nello studio dei mutamenti di paradigmi indotti dalle nuove tecnologie della comunicazione.*

BEST COPY AVAILABLE

*Summary*

*In the formidable evolution which in all kinds of domains marks the end of this century, educational research, and more particularly the research found in our cantonal educational institutions, is led to question its signification, its methods and its impact on our educational system.*

*For half a century, this research has taken many forms, from experimental pedagogy to sociology of education, passing through institutional pedagogy or action research.*

*We may question ourselves about the impact of this discipline and wonder why educational systems, contrary to all domains of economic and social life, are so reticent to take into consideration products of a scientific approach to educational phenomena.*

*The future of educational research will probably enter into a better understanding of the complexity of these phenomena, into the elaboration of coherent and structured research programmes and into the survey of changing paradigms induced by new technologies of communication.*

Commission de coordination des centres de recherche
Réunion des groupes intercentres - 20 juin 1995

# QUEL AVENIR ET QUEL IMPACT POUR LA RECHERCHE EN EDUCATION ?

*Le contenu du texte présenté dans les quelques pages qui suivent a servi de base à un bref exposé prononcé lors de la journée réunissant les chercheurs des centres cantonaux de recherche en éducation, à Lausanne, le 20 juin 1995. Plusieurs personnes ayant manifesté le désir de disposer d'un document écrit, l'auteur a été conduit à développer et préciser un peu ce qui, à l'origine, appartenait au discours oral.*

## La recherche scientifique n'est pas indépendante de l'air du temps

Rappelons tout d'abord que la recherche en éducation, comme toutes les autres recherches, s'inscrit dans un tissu socialement et culturellement daté. A une époque donnée, certaines recherches sont licites, reconnues, valorisées, tandis que d'autres ne le sont pas. Le tentation est grande, et souvent même inconsciente, de choisir ses thèmes de recherche parmi ce qui est « à la mode », à un moment donné.

Dans le cas particulier des services de recherche qui font partie de l'administration scolaire, il n'est pas toujours facile de se consacrer à des travaux, jugés importants et nécessaires par l'autorité dont ils dépendent, mais qui ne sont pas forcément ceux qui figurent au registre des travaux académiques reconnus en ce moment-là. S'il ne fallait qu'un exemple, il suffirait de se référer aux programmes nationaux de recherche. Les travaux qui y sont conduits sont souvent fort éloignés des thèmes initialement retenus par les experts du fonds national de la recherche scientifiques.

Entreprendre des recherches « utiles » au système éducatif, c'est, dans une certaine mesure, accepter de se démarquer au moins partiellement de la communauté scientifique du temps. En d'autres termes, c'est courir le risque d'être considéré comme un peu « terre à terre », pragmatique, voire normatif. Pourtant, les travaux conduits au fil des dernières années montrent bien que, dans la plupart des services, les recherches commanditées par les autorités scolaires donnent souvent lieu à des prolongements, à des dépassements, qui se révèlent non seulement indispensables à la santé mentale des chercheurs, mais qui alimentent la réflexion et offrent des champs d'études à même de rendre les chercheurs plus compétents et plus efficaces. La notion de recherche « fondamentale » paraît peut-être grandiloquente lorsqu'on parle d'éducation, mais, sans ces études conduites en profondeur et qui tentent d'anticiper sur les besoins de demain, la recherche en éducation perdrait vite de sa substance.

## Une recherche engagée

Notons encore que l'une des caractéristiques du chercheur engagé dans le système scolaire réside dans le fait qu'il ne peut pas ne pas être « engagé ». La sociologie, par exemple, se défend souvent de vouloir modifier les comportement des groupes ou des individus qu'elle étudie, encore que ... Elle considère que son rôle est de décrire, de comprendre, d'interpréter, d'expliquer. La recherche pédagogique, elle, trouve son objectif principal dans un effort d'amélioration de l'efficacité du système et dans un élargissement de sa tolérance aux différences. « Pas tous au même niveau, mais chacun à son meilleur niveau », avons-nous écrit ailleurs.

Périodiquement, le débat sur la notion de culture vient soulever quelques remous dans les milieux éducatifs, remous fugaces, quelque peu ésotériques, tant la préoccupation touchant aux finalités de l'enseignement paraît le plus souvent passer loin derrière les débats sur les budgets, les programmes, les évaluations, les sélections, etc. La réflexion sur la culture est renvoyée aux philosophes ou aux sociologues et le débat sur ce que pourrait être « l'honnête homme » du XXIe siècle, dans une société qui ne trouve plus ses marques et qui ne s'autorise plus guère une approche volontariste ou normative, n'apparaît que rarement dans le discours des partenaires du système éducatif.

Certains signes, pourtant, montrent que le besoin de préciser la notion de culture et le rôle de celle-ci dans le terrain scolaire trouve un regain d'intérêt. C'est, par exemple, le constat que la diminution de l'influence des églises, l'absence d'éducation religieuse dans de nombreuses familles, ou l'appartenance à d'autres cultures, empêchent l'école de s'appuyer sur un bagage de tradition judéo-chrétienne sans lesquelles la littérature, les arts plastiques la musique, pour ne citer qu'eux, perdent une partie de leur signification. Il ne nous appartient pas d'entrer dans une polémique sur les vertus d'un enseignement religieux dans ou hors de l'école, ce qui serait un tout autre débat, mais bien de constater que, notamment dans l'enseignement secondaire, tout se passe comme si le système éducatif considérait pour acquises, par tous, des notions d'histoire biblique qui font désormais partie des connaissances d'une minorité des élèves.

C'est aussi, sur un tout autre terrain, l'observation de plus en plus fréquente de chefs d'entreprises qui estiment que la qualité de la culture générale prime l'acquisition de connaissances étroites quand il s'agit de qualification professionnelle. Après des années de spécialisation de plus en plus pointue en accord avec le taylorisme et sa division du travail à l'extrême, on revient à des approches de la connaissance plus larges. Il ne suffit pas de tout savoir sur presque rien, il convient aussi de savoir quelques petits riens sur tout. Avoir la faculté de situer sa propre spécialité dans l'espace technologique, culturel et social qui nous environne offre une compétence aujourd'hui hautement reconnue dans de nombreux milieux économiques. La capacité de mise en perspective, de prise de conscience des effets secondaires de certaines décisions, d'approche systémique des problèmes, serait de nos jours ce qui semble manquer le plus : aux décideurs, aux politiciens, comme à tout un chacun.

## L'évolution du monde du travail

En Suisse tout particulièrement, hommes et femmes vivent et se sentent reconnus au travers de leur emploi. La perte de celui-ci n'est pas seulement ressentie comme source de difficultés matérielles, mais bien plus encore comme une perte d'identité personnelle. Je n'ai plus de travail, donc je ne suis plus rien. Or, nous voyons bien, dans le contexte actuel, que sans une transformation très profonde de la société, il n'y aura désormais plus de travail pour tous. Comme il faut un bouc émissaire, on a vite fait, dans certains milieux, de rendre les femmes qui travaillent ou les étrangers responsables des difficultés, ou encore d'évoquer avec nostalgie une société patriarcale et rurale à l'ancienne dans laquelle le retour à l'archaïsme tiendrait lieu de projet de société. En fait, lorsqu'on invente des machines, on supprime des coûts; puis on crée des machines à fabriquer et à entretenir ces machines pour réduire d'autres coûts; enfin on crée des dispositifs qui suppriment la nécessité d'une présence humaine pour mettre en fonction ces machines. Et l'on s'étonne qu'une partie non négligeable de la population ne trouve plus sa place dans ce système !

Dès l'origine des sociétés de classes, esclaves, puis ouvriers et employés, hommes et femmes confondus, ont été taillables et corvéables à merci. L'émergence des actions syndicales et les rééquilibrages des rapports de force ont peu à peu transformé employeurs et salariés en véritables partenaires. Une trentaine d'années de développement économique très rapide, de plein emploi, ainsi que l'extension de la classe moyenne consécutive à une profonde transformation du travail liée aux innovations techniques ont largement contribué à cette évolution. Pourtant, dans ce contexte euphorique - les trente glorieuses - il a suffi de quelques années de crise pour renverser la tendance; à la fin des années quatre-vingts, le libéralisme pur et dur et le new public management inventent l'homme jetable. C'est la société de consommation poussée à son paroxysme : le salarié, comme le kleenex, se jette après usage et va grossir la masse des chômeurs et des SDF.

Aujourd'hui, face à la montée inquiétante d'un chômage qui, de conjoncturel, devient endémique, face à une incertitude de plus en plus vive quant à la nature des métiers de demain, on tente d'inventer l'homme recyclable, comme le verre ou le papier-journal.

Les milieux de l'éducation et de la formation prennent peu à peu conscience du fait que l'on ne saurait plus préparer un jeune pour un métier spécifique qu'il n'aura guère la possibilité de pratiquer au terme de son apprentissage ou de sa formation, mais qu'il devient primordial de contribuer à la préparation de femmes et d'hommes polyvalents, susceptibles de s'adapter à des situations fort diverses et de changer plusieurs fois de métier au cours de leur carrière professionnelle. Dans ce nouveau contexte, la notion de culture reprend toute sa place. Mais encore faudrait-il préciser de quelle culture il s'agit.

Un aspect du problème, dont on n'a probablement pas encore pris entièrement conscience, réside dans le fait qu'une société de plus en plus cosmopolite et multiculturelle ne sécrète plus autant de normes que naguère. Le poids de l'environnement social sur les pratiques quotidiennes tend à se réduire. Dégagé des rituels sociaux, l'individu est libre de faire ce qui lui plaît, de se vêtir comme il l'entend, d'inventer sa conduite. Mais, de ce fait même, il est condamné à forger ses propres normes. Lorsque les contraintes sont imposées par les autres, la possibilité de les transgresser constitue à la fois un vertige et une interdiction.

L'individu se situe et se construit par rapport à la norme définie par autrui. Mais quand la liberté devient quasi-totale, il est conduit à inventer sa propre identité et paie le prix de cette liberté par l'obligation d'exercer sa responsabilité.

Le discours ambiant fait souvent référence aux nombreuses revendications qui ponctuent le discours idéologique : droit au travail, au logement, à la santé, au plaisir, à l'information. Mais ce discours ne mentionne qu'exceptionnellement la notion de devoir. Les jeunes sont accoutumés à toutes sortes de revendications relatives à leurs droits, mais la notion de devoir envers soi-même et envers la communauté dans laquelle on vit est beaucoup plus floue. Il n'est pas étonnant, dans ce contexte, que l'on soit amené à constater une montée de l'individualisme et une régression parallèle de l'esprit communautaire. La volonté de faire valoir ses droits impose une tension permanente pour se faire reconnaître. Elle incite à se montrer non seulement compétent, mais compétitif. Elle tend à rendre licite une société à deux vitesses dans laquelle les plus faibles sont considérés comme responsables de leurs difficultés.

Quand ni l'église, ni le parti, ni la famille ne fournissent les normes et les règles de conduite c'est à l'individu lui-même d'élaborer son propre code déontologique, de construire les normes personnelles qui lui permettront de s'assumer dans la vie. On ne peut que se réjouir à l'idée que les hommes et les femmes de demain seront peut-être capables de se tenir debout par eux-mêmes, librement, sans gourou, ni astrologue, ni voyante extra-lucide. Mais la résurgence des sectes, des intégrismes, des fanatismes laisse perplexe. Si André Malraux a passé à la postérité en affirmant que le XXIe siècles serait religieux ou ne serait pas, (l'a-t-il vraiment dit ?) je doute qu'il ait réellement mesuré les conséquences de ce propos, ni prévu les assassinats des intellectuels, la destruction des écoles, l'exploitation éhontée qui conduit, comme le dit Etienne Barilier, à reconvoquer Dieu pour mieux asservir les hommes[1]. Nous ignorons probablement encore de quelle culture les jeunes de demain auront besoin pour répondre à ce défi.

Les quelques développements qui précèdent, loin d'être exhaustifs, fournissent des éléments d'un décor que l'on ne saurait négliger pour inviter les jeunes à participer au théâtre de la culture. Reste à déterminer le contenu des textes et à distribuer les rôles.

## Comment définir le savoir dans une société de communication ?

Le mot « savoir » recouvre toutes sortes de choses. Nous l'utiliserons ici dans son sens le plus large, comme ensemble englobant des notions différentes telles que : disposer d'informations, organiser les informations, utiliser les informations disponibles, rechercher celles qui manquent, appliquer son intelligence sur ces informations afin de les hiérarchiser, de les analyser, de les synthétiser, d'en estimer la validité, de les situer dans un espace de pensée rationnel, éthique et déontologique. Ajoutons-y la capacité d'exploiter ce savoir dans le but de le dépasser, de l'utiliser pour créer du nouveau.

---

[1] Contre le nouvel obscurantisme - Eloge du progrès. Editions Zoé, 1995

Le siècle qui s'achève aura été celui de la division du travail, de la spécialisation à outrance, de la parcellisation du savoir. Ce qui semble aujourd'hui manquer le plus, c'est la capacité de retrouver une vision globale de la nature des phénomènes scientifiques, politiques, sociaux et culturels, ainsi que la faculté d'approcher ces phénomènes dans toute leur complexité et dans toutes leurs interactions. L'« honnête homme » du XXIe siècle sera confronté plus que jamais aux nécessités d'une pensée complexe, alimentée en temps réel par une masse jusqu'ici inconnue d'informations de toutes natures. La difficulté sera d'autant plus grande que ces informations, véhiculées par des réseaux électroniques de plus en plus performant, proviendront de sources la plupart du temps incontrôlables.

Or, le savoir dispensé aujourd'hui est un savoir compartimenté, sectoriel, myope, à la fois fruit et condition d'idéologies étroites, de politiques chaotiques, où l'essentiel des projets de société semble se limiter à tendre d'interdire aux autres ce que l'on voudrait se réserver pour soi-même. Il ne prépare guère l'accès à cette pensée complexe que de nombreux esprits jugent si importante aujourd'hui.

Le siècle qui s'achève aura aussi été celui du confort et du conformisme, dans lequel on aura suivi les modes vestimentaires, alimentaires, sportives, mais aussi idéologiques et politiques avec une rare absence de réflexion personnelle. L'homme du XXIe siècle, libéré du carcan du regard des autres, mais en même temps obligé d'assumer cette liberté, ne pourra plus s'en tirer en cherchant de manière permanente un bouc émissaire pour justifier ses propres difficultés. Vivre dans le changement, c'est accepter de décider, de prendre des risques; c'est aussi croire en son propre avenir, donc se prendre en charge personnellement; c'est encore retrouver un certain goût pour l'optimisme envers l'homme, qualité terriblement absente dans le malthusianisme qui marque une grande partie du discours actuel.

La culture de demain n'est pas dans la spécialisation à outrance. Elle n'est pas non plus dans le retour à un classicisme humaniste nostalgique. La culture de demain, alimentée par les autoroutes de l'information qui démocratiseront l'accès aux connaissances, tiendra essentiellement dans l'aptitude à établir des relations entre ces connaissances, dans la capacité de les organiser en un tout cohérent. La culture de demain sera l'aptitude à comprendre l'autre dans sa différence, à conserver ses propres racines tout en ayant pleinement conscience des interdépendances entre les humains de toutes ethnies; la culture de demain sera celle qui, favorisant l'émergence d'une véritable conscience de l'interdépendance des phénomènes sociaux, économiques et écologiques, fournira les éléments de réflexion utiles pour considérer la pertinence des connaissances à disposition face à la recherche de clés pour résoudre les problèmes individuels et collectifs.

## Quel rôle pour le système éducatif ?

La plus grande partie du savoir que se construit un individu passait naguère par la médiation d'un autre individu : les parents, les enseignants, les ecclésiastiques, enseignaient et/ou endoctrinaient enfants et adolescents. La télévision a provoqué une première brèche dans cet édifice. Certes, elle peut être tout autant le véhicule d'un endoctrinement mais, son approche kaléidoscopique des événements, et surtout le fait que, le plus souvent, l'individu absorbe des images et des informations sans que quelqu'un lui dise ce qui est juste, ce qui



BEST COPY AVAILABLE

est bon et ce qui ne l'est pas, n'ont pas peu transformé l'accès aux connaissances, pour le meilleur et pour le pire. Preuve en soi la rivalité aiguë qui perdure entre l'école et les médias, accusés de donner l'illusion de la connaissance, de produire un savoir en miettes, de fabriquer une culture morcelée, mosaïque, où le phénomène particulier prend la plus large place au détriment des idées générales et synthétiques.

Non seulement l'école et la télévision se perçoivent comme concurrentes (l'échec scolaire serait dû pour une bonne part à une fréquentation excessive du petit écran), mais la culture télévisuelle serait vouée à la consommation, au conformisme, à la médiocrité. Une fois de plus, la stratégie du bouc émissaire fonctionne en plein : si les adolescents manifestent des comportements déviants, l'école et la famille se dédouanent en invoquant l'influence néfaste des médias.

Les nouvelles technologies de l'information ne manqueront pas d'exacerber le conflit sur plusieurs plans. En premier lieu, nous ne percevons par encore bien quels seront les effets d'une interactivité généralisée. Quand les gens pourront choisir leurs programmes, est-on certain que l'audimat privilégiera encore les émissions les plus faibles ? Mais il y a plus. La flexibilité et la disponibilité des nouvelles technologies ne manqueront pas de susciter un développement considérable des logiciels éducatifs; il en existe déjà de nombreux et l'extension du marché potentiel est énorme. D'ici qu'un élève avance qu'il n'a pas le temps d'aller à l'école parce qu'il doit apprendre, il n'y a qu'un pas. Dans nos systèmes éducatifs, la part des apprentissages proprement dits est déjà congrue. Un écolier, un adolescent y passe bien plus de temps à restituer ce qu'il a appris, à faire la preuve de ce qu'il sait, qu'à acquérir des connaissances et des compétences nouvelles. Les apprentissages interactifs, quoi qu'en disent leurs détracteurs, peuvent se révéler d'une redoutable efficacité.

Il faudra donc que les systèmes traditionnels d'éducation, les écoles, fassent la preuve de leur capacité à apporter un plus, une dimension supérieure, qui pourrait précisément être essentiellement située dans le domaine de la complexité, dans l'établissement de relations entre des phénomènes a priori distants ou dissemblables, dans l'exercice de la synthèse, dans la réflexion sur les idéologies et les systèmes de valeurs. Beau défi à relever par le monde des enseignants : quelles seront les compétences professionnelles à mettre en oeuvre pour être capable non pas de dispenser un savoir limité soigneusement découpé en chapitres étroits, mais de dominer de vastes champs de connaissances pour les situer dans une perspective multidisciplinaire ?

## Place et statut de la recherche en éducation

La recherche est-elle un rouage indispensable du système éducatif, un instrument au service des décideurs ? Ou n'est-elle qu'un prétexte, un ornement, la « danseuse » d'un département qui veut améliorer son image de marque ? Posons, à grands traits, quelques jalons.

## La pédagogie expérimentale

La recherche d'une mesure objective des performances des élèves date du début du siècle mais on peut considérer que la pédagogie expérimentale, dans le monde francophone, se structure réellement au début des années cinquante avec la création d'une association internationale. Elle s'appuie sur les travaux antérieurs visant à objectiver autant que possible les examens, s'inspire largement des travaux de Binet-Simon, se nourrit du mythe du QI, et tient pour maître à penser Claude Bernard et son « Initiation à la médecine expérimentale ». On peut avancer que la pédagogie expérimentale de la première époque cherche soit à expliquer l'échec scolaire, soit à mettre en évidence les exigences prématurées de certains programmes par rapport à ce que l'on connaît, à l'époque, du développement de l'enfant. La courbe de Gauss est toute puissante. On s'évertue à compter les réussites et les erreurs. On bâtit des tests et des épreuves de manière a obtenir une frange équivalente de bons et de mauvais résultats dans le but de classer au mieux - croit-on -, les sujets. Cette influence de la pédagogie expérimentale se manifeste aussi sur des notions particulières des programmes, par exemple lorsqu'on décide de ne plus enseigner l'accord du participe passé des verbes pronominaux en sixième année primaire ou de repousser l'apprentissage de la division de quelques années.

C'est l'époque aussi où, avec Robert Dottrens, il faut « tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation ». La démarche s'étend, notamment lorsqu'apparaît, à la fin des années cinquante, l'idée d'enseignement programmé. Souvenons-nous des travaux de Gagné, ou de ceux de Jerome Bruner qui, en 1966, disait lors d'une conférence à ce qui n'était pas encore la FAPSE : « N'importe qui peut apprendre n'importe quoi pourvu qu'il y mette le temps ».

## Sociologie et recherche en éducation

La sociologie a été très présente dès les origines. Rappelons que, si Henri Marion crée, en 1887, la première chaire de science de l'éducation à la Sorbonne, Emile Durkeim, dès sa nomination en 1907, l'intitule chaire de « Sociologie et des sciences de l'éducation ».

Avec les années soixante émerge la problématique de l'influence du milieu socio-culturel. Auparavant, l'échec scolaire était attribué à un défaut d'intelligence. Avec la tradition bourdivine, comme aime à dire Raymond Boudon, c'est le milieu social qui explique l'échec (le système éducatif est toujours très fort pour exploiter des alibis qui lui évitent de se remettre en cause). Cette prise en compte du milieu provoquera un très grand nombre de travaux descriptifs, mais ne conduira guère à la recherche de véritables solutions, au-delà des concepts de structure et d'organisation des écoles. Plus récemment, et principalement après Mai 68, la sociologie est entrée dans les salles de classe, mais elle s'est alors concentrée sur l'étude du jeu des acteurs, des relations entres les personnes, des prises de pouvoir. Elle n'a que très rarement tenté de mettre ces phénomènes en relation avec les apprentissages cognitifs des sujets observés.

La sociologie de l'éducation a tendance à rejeter ce qui est difficilement quantifiable; on compte le nombre de diplômés, on estime le nombre d'élèves qui ne parcourent pas le cursus scolaire dans le temps imparti, on mesure l'effet du milieu socio-culturel sur les statistiques des universitaires, etc. Tout ceci est fort utile et très intéressant, mais, d'une manière générale, s'en tient au constat. Cette démarche est parfaitement cohérente ; le plus souvent, le sociologue, même lorsqu'il est fortement marqué par ses présupposés idéologiques, est avant tout un observateur et non un acteur de la réalité éducative. Il serait donc erroné de lui demander des projets de modification des pratiques éducatives. Le pédagogue, lui, devra toujours gérer cette ambivalence entre la recherche scientifique et le militantisme pédagogique.

## La recherche-action

Après les années 70, l'approche expérimentale stricte n'intéresse plus guère. Le terme à la mode est celui de recherche-action. Les résultats sont mitigés ; on croit parfois qu'il suffit de se mettre à la palabre pour que surgissent des idées géniales. L'absence d'une réflexion théorique approfondie, le peu d'intérêt accordé aussi aux problèmes cognitifs souvent considérés comme subordonnés aux éléments relationnels, une propension à inventer des néologismes et à se perdre dans les mots, explique probablement le peu de traces que laisseront ces démarches.

Prenons à titre d'exemple l'évaluation formative. Proposée par Scriven en 1967, reprise par Bloom, sauf erreur dès 1972, elle n'a toujours pas de statut réel aujourd'hui, faute d'une explicitation théorique satisfaisante, ou plutôt parce que toujours maintenue dans le réseau des croyances et des idéologies. Chacun place sous ce terme des choses qui sont probablement fort diverses. De plus, l'évaluation formative, comme l'enfer pavée de bonnes intentions, ne se démarque guère de la certificative que par le moment où elle intervient et continue fréquemment à fonctionner comme instrument de dénigrement et de dévalorisation des élèves, parce que les structures scolaires, héritées d'un passé où le mission de l'école consistait à former une élite restreinte, n'ont pas pu accepter, et ne sont probablement pas prêtes à accepter, une réelle différenciation des parcours de formation.

## Psychologie et recherche en éducation

Le temps nous manque pour aborder dans le détail la place et le rôle de la psychologie dans la recherche en éducation. Dès les années cinquante, à Genève notamment, Jean Piaget devient le maître à penser de nombreux enseignants et pédagogues qui, avec plus ou moins de bonheur, cherchent une caution scientifique à une pédagogie encore très largement considérée comme un art. La psychologie, comme maintenant les sciences de la cognition et les neurosciences, sont indispensable à une véritable réflexion sur la pédagogie. Elle peuvent contribuer à expliquer, à justifier, à élargir les pratiques scolaires empiriques que des milliers d'enseignants s'efforcent de développer.

Ces sciences contribuent aussi à relativiser des initiatives ou des démarches plus médiatiques que réellement solides. Nous ne manquons pas d'exemples d'exploits médiatiques de personnages que l'histoire se chargera de remettre à leur vraie place. Par charité, nous nous abstiendrons ici de citer des noms.

La pédagogie a besoin de s'appuyer sur la psychologie et sur les nouvelles sciences de la cognition. Il n'est pas possible, cependant de se satisfaire d'une simple transposition. Les épreuves piagétiennes, par exemple, pour extraordinairement riches qu'elles soient, ne sont pas des instruments d'apprentissage. De plus, il ne paraît guère utile de développer, comme le fait par exemple Feuerstein, des « leçons de cognition » (que l'on me pardonne ce raccourci) indépendantes de l'étude des matières académiques. On apprend à raisonner en appliquant son raisonnement au réel, en résolvant de vrais problèmes, en se colletant avec la complexité des phénomènes. Le transfert d'un entraînement cognitif spécifique vers l'acquisition des compétences et des connaissances utiles à tout un chacun reste à démontrer.

## La prise en compte de la complexité

Michel Serres dit quelque part[2] : « *Le véritable problème, ce n'est pas les institutions ni les moyens, c'est la finalité. Or en pédagogie, actuellement, nous n'avons pas de finalité; nous ne savons pas quoi faire parce que nous n'avons pas devant les yeux la personne que nous voulons former.*

On est en droit de se demander si son propos s'applique aux écoles de notre pays. Dans chaque canton, la législation définit d'une manière assez claire les intentions qui président à la définition du rôle des écoles. Il est vrai cependant que ces finalités demeurent très générales. Il ne peut en être autrement dans une société pluriculturelle qui se veut tolérante à la diversité des systèmes de valeurs qui caractérisent notre époque. Mais il est vrai aussi que les pratiques en vigueur dans nos écoles, accumulées en strates successives depuis des générations, ne correspondent pas toujours aux finalités affirmées et ne semblent parfois pas déterminer des priorités claires. Les notions essentielles, la « ration de fer », qui devrait préparer aux spécialisations ultérieures, se dilue dans un discours qui conduit chacun, enseignants, parents, politiciens, autorités morales, à considérer son point de vue comme seul valable. Pour ne fâcher personne, on entasse les matières dans le cerveau des écoliers comme on peut, sans guère se soucier de cette fameuse « formation équilibrée », qui pourtant devrait inviter à des réductions drastiques des aspects encyclopédiques au profit d'une véritable formation à la démarche de pensée. De plus, en admettant que des priorités claires soient déterminées, ce que nous maîtrisons mal, ce sont les moyens qui permettraient réellement de faire en sorte que le plus grand nombre possible des jeunes parviennent à maîtriser les objectifs qui font l'essence de ces finalités.

Ecoutons Edgar Morin[3] : *Ce que devrait signifier aujourd'hui « être cultivé », c'est ne pas être enfermé dans sa spécialisation, ni se satisfaire d'idées générales jamais soumises à examen*

---

[2] Interview dans l'Hebdo, Décembre 1993

[3] Mes demons. Editions Stock, 1994, p. 56



BEST COPY AVAILABLE

*critique parce que non raccordables aux connaissances particulières et concrètes. C'est être capable de situer les informations et les savoirs dans le contexte qui éclaire leur sens; c'est être capable de les situer dans la réalité globale dont ils font partie, c'est être capable d'exercer une pensée qui, comme disait Pascal, nourrit les connaissances des parties des connaissances du tout, et les connaissances du tout des connaissances des parties. C'est, du coup, être capable d'anticiper, non pas certes de prédire, mais d'envisager les possibilités, les risques et les chances. La culture est en somme ce qui aide l'esprit à contextualiser, globaliser et anticiper.*

Ce qui fait problème aujourd'hui, dans une école qui se veut à la fois capable d'éduquer et d'instruire, c'est que le découpage en domaines étroits, non seulement en disciplines académiques comme le français, l'histoire ou la mathématique, mais plus encore en chapitres et en leçons à l'intérieur de chaque branche, laisse trop souvent à l'élève la responsabilité d'établir les liaisons pertinentes. On fait apprendre des leçons, on ne participe guère, en raison de programmes trop chargés qu'il faut survoler à toute allure, à la construction d'une pensée qui tire précisément sa qualité et sa puissance de la combinaisons de toutes les informations emmagasinées et rendues utilisables par le liens qu'elles tissent entre elles. A ce propos, il serait peut-être utile, en un temps où trop de gens prétendent que l'école n'enseigne plus grand chose, d'entreprendre une étude comparative des programmes des années cinquante et de ceux d'aujourd'hui : on resterait probablement stupéfait de l'accroissement des matières.

## Se faire connaître et reconnaître

Vous l'aurez compris, la recherche pédagogique constitue une partie importante des sciences de l'éducation qui ne s'assimile ni à la sociologie de l'éducation, ni à la psychologie cognitive, ni à la psychologie sociale. Elle tient une place particulière au carrefour de ces différentes disciplines et des sciences dites académiques qui déterminent les programmes scolaires. Elle est donc une science du complexe qui doit se donner les moyens d'étudier les phénomènes éducatifs dans toute leur complexité. Or, pour toutes sortes de raisons qu'il serait vain de développer ici, non seulement les moyens sont comptés, mais une grande partie des acteurs du système éducatif ne montre que peu d'intérêt pour une étude approfondie du fonctionnement du système scolaire.

Ainsi, Jacky Beillerot, professeur de sciences de l'Education à Paris X, peut écrire[4] *"Les recherche en éducation et en formation, si elles se sont développées depuis dix ans demeurent encore largement insuffisantes. (...)*
*Dans ce domaine plus qu'ailleurs encore, les études existantes ne sont pas prolongées, développées et validées. L'accumulation des savoirs est faible. Les échanges entre disciplines, entre chercheurs et "décideurs", sont encore bien trop rares; les conflits entre écoles de pensée, entre courants de recherche ne répondent pas ici aux nécessités qu'il y a, d'abord, de multiplier les approches et les points de vue avec le plus de rigueur possible. Enfin la place et la nécessité du travail permanent des praticiens, et, en particulier, celui des*

[4] Journal de la deuxième biennale de l'education et de la formation, 09 04 94

*innovateurs, ne donne pas lieu à des évaluations internes et externes qui permettent de les enrichir.*

Tout se passe souvent comme si l'on préférait ne pas savoir, comme si l'enthousiasme suffisait à lui seul pour justifier des pratiques novatrices. Il est vrai que toute entreprise de rénovation, par le mouvement qu'elle déclenche, par les réflexions et les échanges qu'elle suscite, par les énergies qu'elles mobilise, donne pour un temps l'illusion du progrès. Mais cela ne suffit pas, et de loin, raison pour laquelle, après un certain temps, le retour aux anciennes manières de faire est quasi inéluctable. Lorsqu'on saura conduire les bonnes recherches, en diffuser les résultats de manière utile, convaincre les preneurs de décision que les résultats des recherches ne sont pas seulement divertissement de chercheurs, et surtout faire admettre, de l'intérieur, par tous les partenaires du système éducatif que certaines pratiques d'enseignement sont inefficaces, voire nocives, alors l'éducation pourra contenir ses Diafoirus et ses gourous de tous poils pour se rapprocher d'une démarche voisine, par exemple, de celle de la médecine.

Mais la recherche elle-même a probablement sa part de responsabilité dans cet état de fait. Elle ne saurait se cantonner dans le ghetto du laboratoire, ni se borner à critiquer de loin le système qu'elle observe. Elle est condamnée à s'engager de la même manière que les physiciens ou les chimistes, pour ne citer qu'eux, collaborent avec les milieux industriels. Elle trouvera sa reconnaissance dans la mesure où elle saura aussi se rendre utile. Il ne s'agit pas, comme on l'entend parfois, de se prostituer au service des décideurs, mais bien d'admettre que le fait de rendre, à certains moments, des services ou des produits directement utilisables par le système éducatif fait partie de sa mission et contribue à permettre des recherches plus importantes à nos yeux ou plus fondamentales.

## Quel avenir et quel impact pour les recherches en éducation ?

Dans nos milieux, on s'interroge souvent sur la manière de transmettre l'information, de faire connaître les produits de la recherche. On se demande plus rarement si on a vraiment quelque chose à dire. Une fois encore, c'est l'absence d'une charpente théorique solide qui donne l'impression que la recherche papillonne, s'intéresse à des objets futiles, ignore la réalité éducative.

Chaque année, de nombreuses propositions d'innovation voient le jour, plus ou moins intéressantes, plus ou moins durables, mais l'histoire récente de l'éducation montre que bien rares sont celles qui durent plus que le temps d'une mode. On devrait se préoccuper davantage des raisons pour lesquelles certaines idées qui paraissent neuves aujourd'hui, comme par exemple l'enseignement mutuel, ne sont que résurgence de pratiques en vigueur au siècle dernier. Pourquoi les a-t-on développées, pourquoi les a-t-on abandonnées, et pourquoi les reprend-on aujourd'hui ? On devrait aussi s'interroger sur les raisons qui font que, alors que chacun est persuadé que l'éducation et la formation de toute la population scolaire constituent la base de la démocratie et de la prospérité économique, on continue à utiliser des pratiques d'évaluation élaborées à l'aube de la scolarité obligatoire pour sélectionner une élite restreinte.



BEST COPY AVAILABLE

La recherche, de mon point de vue, devrait tenter un effort vers une définition plus large et plus complète de ses objets d'études. Jusqu'ici, les travaux, notamment en ce qui concerne la didactique des disciplines, sont souvent restés très sectorisés. Certaines recherches très pointues conduites en didactique des mathématiques, pour ne citer que ce domaine, sont porteuses de sens bien au-delà de cette discipline. Les études et les projets d'innovation en matière d'évaluation resteront stériles tant qu'ils ne s'inscriront pas dans un projet de formation cohérent depuis la définition de finalités jusqu'à la certification, en passant par la détermination des contenus des programmes, la formation des maîtres, les valeurs et les images véhiculées dans les moyens d'enseignement.

Dans nos centres respectifs, nous conduisons tous des projets limités, centrés sur des besoins spécifiques. Mais la méthodologie est souvent la même. Et l'on espère que le « petit » travail en cours s'inscrive quelque part dans une vaste fresque en construction dont on ne connaît guère les contours. Pour lui donner sens, il y faudrait un maître d'oeuvre qui sache rassembler les morceaux du puzzle, mettre en lumière les parties bien structurées, cerner les zones encore floues, en d'autres termes élaborer un vrai projet de recherche à long terme.

Il me semble aussi important de s'interroger sur la transformation des paradigmes de la formation en train de se faire sous nos yeux et dont nous ne distinguons pas encore les conséquences. D'un côté, émergence des « cafés de la philosophie » notamment avec Marc Sautet, tandis que les notions philosophiques sont de moins en moins présentes dans nos écoles, entièrement vouées à des formations étroites et surtout « vérifiables » au moindre frais et avec le moins possible de risques de contestation de la part des usagers.

D'un autre côté, les autoroutes de l'information, la faculté, pour tout le monde (et cela se passe aussi dans les cafés), de disposer de bornes Internet pour communiquer, interroger, s'informer sur les domaines les plus divers risque de bouleverser nos paradigmes de l'accès à la connaissance. Comment, pour paraphraser Denis de Rougement, faire d'une masse d'informations « zappées », un ensemble de connaissance cohérentes susceptibles de déboucher sur un véritable savoir ? Est-ce que les élèves assoiffés de savoir auront encore le temps de fréquenter nos écoles, excellentes machine à restitution des connaissances acquises, mais piètres lieux d'apprentissage ?

## Conclusion

Les quelques éléments de réflexion esquissés ici mériteraient une conclusion bien construite, fortement charpentée, avec quelques zestes du lyrisme qui fait les tribuns populaires. Je ne la ferai pas. C'est à vous qu'appartient l'avenir de la recherche, et c'est à vous de tracer ce chemin dont on ne sait pas toujours où il mène parce qu'on le construit en marchant.

La seule chose que je puisse souligner, c'est la nécessité pour le chercheur de s'informer largement, de ne pas s'enfermer dans sa spécialité étroite, mais de chercher à voir comment travaillent les autres.

C'est aussi la nécessité de prendre le temps de se forger une théorie personnelle à laquelle référer les différents travaux que l'on conduit, de toujours se demander où ils s'inscrivent et à quoi ils servent.

C'est enfin la nécessité de cultiver le doute et la rigueur pour ne pas s'inféoder à l'un des nombreux prophètes qui passent dans le champ de l'éducation et qui, comme le cerisier de Georges Duhamel, sont magnifiques au moment de la floraison, mais désespérément vides à l'heure de la récolte.

Raymond Hutin
Février 1996

## LISTE DES CAHIERS DU GROUPE DES CHERCHEURS ROMAND (GCR)

| | |
|---|---|
| Cahier No 1 : IRDP/R 81.09 : | Education et vie active,<br>*par W. Hutmacher, Ch. Zahn, G. Palmade et M. Jeannet* |
| Cahier No 2 : IRDP/R 81.10 : | Evaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation,<br>*par L. Allal.* |
| Cahier No 3 : IRDP/R 82.01 : | Acquisition extrascolaire de connaissances en lecture à 4 -5 ans,<br>*par M. Guillaume-Rode.* |
| Cahier No 4 : IRDP/R 82.08 : | Brève présentation de la situation actuelle de l'enseignement renouvelé du français en Suisse romande et exposé de la démarche d'observation retenue par l'IRDP,<br>*par J. Weiss, J.-Cl. Calpini, M. Theurillat, Cl. Davaud et Ch.* Balmer. |
| Cahier No 5 : IRDP/R 82.29 : | La résolution de problèmes dans l'apprentissage de la mathématique,<br>*par J. Retschitzki et J.-F. Perret.* |
| Cahier No 6 : IRDP/R 83.03 : | L'analyse des données qualitatives : quelques techniques de réduction et de représentation,<br>*par M. Huberman et M. Miles.* |
| Cahier No 7 : IRDP/R 83.05 : | Apprentissage de la lecture et de l'écriture,<br>*par M.-S. Ballas, E. Ferreiro, F. Gaillard, J. Hébrard et S. Humbert.* |
| Cahier No 8 : IRDP/R 83.06b : | L'évaluation des apprentissages. Journée d'étude du 1er octobre 1982,<br>*par L. Allal, E. Baeriswyl, D. Christen, W. Heller et M.-P. Michiels.* |
| Cahier No 9 : IRDP/R 83.08 : | S'évaluer pour s'illusionner ? Promesses et écueils de l'évaluation "adaptative/interactive" des innovations scolaires. Journée d'étude du 27 novembre 1983,<br>*par M. Huberman.* |
| Cahier No 10 : IRDP/R 85.01 : | Quelles banques d'items pour demain ?<br>*par J. Cardinet et P. Knopf.* |
| Cahier No 11 : IRDP/R 85.03 : | Innovations pédagogiques au Tessin en 1985,<br>*par D. Erba, A. Cotti et M. Delucchi.* |
| Cahier No 12 : IRDP/R 87.101: | Qu'apprennent les élèves en mathématique ? Journée d'études du 6 décembre 1985,<br>*par Ch. Zoells-Kessner, J. Cardinet, F. Conne, N. Guignard J.-F. Perret, S. Thévenet et M. Tournadre.* |

Cahier No 13 : IRDP/R 87.106 : Innovations et recherches en Suisse alémanique. Soleure. Journée d'études du 6 novembre 1986.
*par Ch. Zoells-Kessner, E. Ambühl, D. Hexel, C. Jenzer, E. Loosli, J.-F. Perret, G. Pini, J. Racine, S. Rosenberg et J. Weiss.*

Cahier No 14 : IRDP/R 88.101 : Education à l'environnement. Quoi de neuf en Suisse et à l'étranger ? Journée d'études du 2 juillet 1987.
*par Ch. Zoells-Kessner, J.-P. Meylan et M. Aragno.*

Cahier No 15 : IRDP/R 88.106 : La formation continue des chercheurs. Journée d'études du 12 décembre 1986.
*par Ch. Zoells-Kessner, J.-A. Tschoumy, J. Cardinet, P. Furter, L. Allal, P. Marc et A.-N. Perret-Clermont.*

Cahier No 16 : IRDP/R 88.111 : La mesure de l'apprentissage en physique. Compte rendu des séances du groupe de travail "Edumétrie".
*par J. Cardinet.*

Cahier No 17 : IRDP/R 89.102 : L'éducation à l'environnement en Suisse. Présentation de quelques expériences pilotes.
*par J. Weiss, A. Suter-Freuler, R. Kyburz-Graber et U. Nagel.*

Cahier No 18 : IRDP/R 89.104 : Musique vécue, musique apprise.
par le groupe de travail "Recherche en éducation musicale".
*J.-F. Perret éd.*

Cahier No 19 : IRDP/R 90.104 : La formation continue des enseignants en Franche-Comté. Actes du colloque tenu à la MAFPEN de Besançon, les 13 et 14 mars 1989.
*J. Weiss, éd.*

Cahier No 20 : IRDP/RG 90.303 : Opinions, engagement et charge professionnelle du maître. Une esquisse biographique.
*par G. Hirsch, G. Ganguillet et U. P. Trier.*

Cahier No 21 : IRDP/R 90.112 : Diversifier la lecture.
*par M. Demaurex.*

Cahier No 22 : IRDP/R 91.105 : Savoir savant - savoir d'expérience : une alliance tumultueuse. Le cas de "Maîtrise du français".
*par B. Favre, V. Genberg et M. Wirthner.*

Cahier No 23 : IRDP/R 91.113 : La prise en compte de la personnalité dans la formation psychologique des enseignants, journée du groupe des chercheurs romands à l'Université de Lausanne, le 12 juin 1991

Cahier N° 24 : IRDP/R 92.106 : A la recherche d'une méthodologie d'évaluation des écoles.
*par Javier Calvo.*

Cahier N° 25 : IRDP/R 93.103 : Langues et enseignement au Val d'Aoste : réalisations et perspectives : Journée d'études du vendredi 13 novembre 1992 à Martigny.
*par P. Aguettaz, M. Cavalli, R. Decime, P. Floris, J.-P. Ghignone, A. Tutel.*

| | |
|---|---|
| Cahier No 26 : IRDP/R 93.105 : | Femmes et savoir : Conférence organisée conjointement par l'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques et le Collège de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Neuchâtel, 19 mars 1993. *par Claudie Solar, Professeure à l'Université d'Ottawa* |
| Cahier No 27 : IRDP/R 93.109 : | Réflexions sur la formation initiale et continue à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan : Intervention présentée lors du colloque de l'AFEC à Tramelan, 2-4 octobre 1991. *par Georges Tchetche* |
| Cahier No 28 : IRDP/R 94.101 : | La créativité dans la pédagogie musicale, textes réunis par *Martine Wirthner* à la suite d'une Journée d'étude organisée à Yverdon-Ouest le 24 janvier 1992. |
| Cahier N° 29 : IRDP/R 94.102 : | L'analyse de protocole entre didactique des mathématiques et psychologie cognitive. Comptes rendus des premières journées didactiques de La Fouly, 14-16 avril 1994. |
| Cahier No 30 : IRDP/R 95.107 : | Ecriture sur ordinateur. Compte rendu des journées de pratique et d'information. Neuchâtel, 2 et 3 décembre 1994. |
| Cahier No 31 : IRDP/R 96.101: | Quel avenir et quel impact pour la recherche en éducation ? *par Raymond Hutin* |
| Cahier No 32 : IRDP/R 96.102: | Enseignement d'une langue seconde à l'école primaire. Evaluation scientifique des expériences fribourgeoises de Villars-sur-Glâne et de Morat 1994-95. *par le Prof. Jean-Luc Gurtner, Isabelle Monnard et Chantal Tièche-Christinat.* |

BEST COPY AVAILABLE

Si vous désirez commander l'un ou l'autre de ces documents, vous voudrez bien retourner le coupon ci-joint au Secteur documentation de l'IRDP, 43, Faubourg de l'Hôpital, Case postale 54, 2007 NEUCHATEL 7

## COMMANDE DES CAHIERS DU GCR

Nom : ..... Prénom: .....

Adresse complète: .....

.....

No(s) du (des) cahier(s) désiré(s) : Nombre :

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Veuillez retourner le coupon ci-joint au
Secteur documentation de l'IRDP
43, Faubourg de l'Hôpital
Case postale 54
CH - 2007 NEUCHATEL 7.